

ZARZĄDZANIE PUBLICZNE 2(6)/2009
Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego

dr Grzegorz Mazurkiewicz
Zakład Zarządzania w Oświacie
Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego

ODPOWIEDZIALNE ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ¹

Abstrakt

Wszystkie instytucje edukacyjne zmagają się z nowymi warunkami, w których przychodzi im działać. Zmieniający się kontekst wynika z szybkich przemian cywilizacyjnych. Aby sprawnie funkcjonować i realizować własne zadania, szkoła i inne instytucje edukacyjne muszą być wrażliwe na wynikające z tych przemian wyzwania. Systemowe wady utrudniają działania. Bardzo pilnie należy ponownie zdefiniować priorytety oraz przygotowywać kadrę zdolną do zarządzania edukacyjnego, czyli takiego, które dostosowuje się do specyfiki procesu edukacyjnego.

Słowa kluczowe: zmiana, wyzwania edukacyjne, zarządzanie edukacyjne

Abstract

All educational institutions struggle with new conditions in which they operate. Changing context of school functioning is connected with dramatic civilization transformations. In order to effective operating and to realizing tasks, schools and other institutions need to be aware of new challenges. Systemic weaknesses however make it difficult. Defining priorities and preparing staff able to provide educational management are two very urgent needs.

Keywords: change, educational challenges, educational management

Zmiany to coś obecnego w naszym życiu od zawsze. Czasami narzeka się na zbyt szybkie tempo ich wprowadzania, kiedy indziej przeciwnie – na tempo zbyt wolne. Często okazuje się, że popełniono poważne błędy, czasami, że udało się znaleźć najlepsze rozwiązanie. Problem tkwi w tym, że o tym, czy nam się udało, czy nie, dowiadujemy się nie w chwili, w której działamy, lecz później.

¹ Tekst powstał na podstawie przygotowywanej do druku książki dotyczącej zarządzania i przywództwa w sferze edukacji.

Natomiast mechanizmy i uwarunkowania naszego działania zaczynamy rozumieć jeszcze później, czasami mijają lata, dekady czy wieki. O wiele łatwiej jest wytłumaczyć przyczyny konfliktu zbrojnego, kryzysu gospodarczego czy upadku jakiegoś systemu historykom aniżeli tym zaangażowanym w dany proces: wojującym stronom, bankrutującym biznesmenom czy odchodzącym w niepamięć politykom. Niestety, nie mamy dziś czasu na cierpliwe czekanie na rezultaty naszych decyzji – musimy się nauczyć je w jakimś stopniu przewidywać. Dlatego nie możemy sobie pozwolić, zwłaszcza w edukacji, na działania intuicyjne czy wynikające tylko z tradycji. Z różnych powodów musimy zacząć działać racjonalnie i odpowiednio do istniejącej rzeczywistości.

Warto przede wszystkim zrozumieć, jakie zadania stawia przed szkołą współczesny świat i próbować stworzyć nowe rozwiązania, rozwiązania możliwe do zastosowania, przydatne, adekwatne do potrzeb i zasobów, podejmowane ze świadomością ewentualnych konsekwencji. Musimy też zmienić sposób myślenia, wyznaczania kierunków rozwoju, nauczyć się budować wizje dające szansę na sprostanie nadchodzącym wyzwaniom i pozwolić nauczycielom podejmować decyzje dotyczące przyszłości, a nie narzucać im działania związane z odtwarzaniem tego, co już za nami, oraz realizowaniem biurokratycznych zadań.

Smutne, iż między aktywnymi, energicznymi i gotowymi do działania nauczycielami i nauczycielkami można spotkać tak wiele osób, które tracą swą szansę, ponieważ mówiąc o przymusie, obezwładniającym systemie czy nieuniknionych porażkach, godzą się z pesymistyczną wizją świata i tym, jak on funkcjonuje. Nadzieję dają słowa Freirego, który mówi o tym, że naszym obowiązkiem jest nie „bycie”, ale „obecność” [Freire, 2001]. Obecność, która umożliwia działanie, wprowadzanie zmian, mówienie o ważnych sprawach. Obecność, która nie pozwala na uniknięcie odpowiedzialności za to, co dzieje się wokół. Jesteśmy częścią rzeczywistości i kontekst naszego istnienia warunkuje nasze działania, ale, co należy podkreślać, ich nie determinuje – nie decyduje ostatecznie o kierunkach i rezultatach naszych poczyną. Życie jest pełne możliwości, zatem pytanie brzmi: jak się je wykorzystuje? Właśnie dlatego warto się zastanawiać nad kontekstami funkcjonowania współczesnej szkoły, myśleć, jak na nie reagować i w jaki sposób organizować pracę ludzi zaangażowanych w proces edukacyjny.

Zasady gry

Często w świecie społecznym napotykamy przykłady instytucji, które straciły możliwość wywiązywania się ze swoich funkcji, gdyż zostały zaprojektowane i zbudowane dla zupełnie innej rzeczywistości. Takie instytucje powinny się zmieniać, a to trudne. Dlatego bywa, że jesteśmy świadkami niedopasowania przestarzałych struktur do nowych warunków. Tego rodzaju instytucją jest dziś szkoła, a właściwie cały system oświatowy z wieloma właściwościami, które

były bardzo przydatne na początku XX wieku, w erze przemysłowej, ale już raczej nie w dzisiejszej zglobalizowanej, płynnej rzeczywistości [Bauman, 2004].

Wygląda na to, że szkoła ignoruje uwarunkowania, w których funkcjonują współczesne społeczeństwa, że potężne procesy decydujące o kształcie świata prawie nie mają wpływu na sposób działania szkół. Ponieważ jako jednostki wciąż wierzymy w obietnicę, jaką niesie z sobą powszechna edukacja, zwracamy się w stronę systemu szkolnego z oczekiwaniem wsparcia prób poradzenia sobie z życiem. Niestety, chociaż nowy kontekst zmienia warunki funkcjonowania szkoły, ci, którzy za nią odpowiadają, zdają się tego nie zauważać.

Wiadomo, że żyjemy w czasach zdominowanych przez dwa procesy: rewolucję informacyjną i globalizację, które odpowiednio wykorzystane mogą doprowadzić do powstania społeczeństwa wiedzy. Skończyły się czasy prostych rozwiązań, musimy więc szukać innowacyjnych i mądrych działań na różnych poziomach życia społecznego i ekonomicznego. Dzisiaj wiedza, a nie surowce, kapitał czy praca, staje się podstawowym zasobem, co kreuje nowe wyzwanie dla szkół i uniwersytetów – wykształcenie pracownika wiedzy [Drucker, 1993, s. 8]. Chyba nie przyswoiliśmy sobie jeszcze tego konceptu, być może wciąż go nie rozumiemy, kształcąc raczej bezmyślnych konsumentów zamiast twórczych innowatorów.

Żyjemy w zmieniającym się, samokreującym się społeczeństwie informacyjnym. Nie chodzi w nim jednak o ilość informacji (ich produkowanie to raczej szkodliwa tendencja powodująca zagubienie w informacyjnym chaosie), bardziej powinno nam zależeć na przetwarzaniu wiedzy, która jest lub może być przydatna w rozwiązywaniu problemów. Produkowana wiedza jest płynna, elastyczna, w ciągłym rozwoju i ewolucji, więc członkowie takiego społeczeństwa nie mogą polegać wyłącznie na zewnętrznych ekspertach i tradycyjnych źródłach wiedzy, nawet takich jak szkoły czy uniwersytety. Wiedza przez nich posiadana musi być wiedzą wynikającą z ich działalności, tworzoną przez nich samych poprzez świadome decyzje wywodzące się z ich doświadczeń i refleksji [Hargreaves, 2003, s. 16]. Dlatego przygotowanie pracowników wiedzy, a nie robotników pracujących przy taśmie czy żołnierzy karnie wykonujących rozkazy przełożonych jest wskazywane jako jedno z najważniejszych zadań oświaty. To wielkie wyzwanie, ponieważ zakłada, iż szkoła jest w stanie pomagać uczniom w stawianiu się obywatelami, których cechuje umiejętność zdobywania informacji z różnych źródeł, lepsze niż dotychczas wykształcenie, wielość specjalizacji zamiast jednej, praca w grupie o mniej zhierarchizowanej strukturze niż w przeszłości, wzrost odpowiedzialności, a także umiejętność samodzielnego zarządzania sobą w grupie takich pracowników [Bottery, 2004, s. 47]. To wyzwanie dotyczy nie tylko „nowego produktu”, ale najprawdopodobniej zupełnie nowej koncepcji i struktury organizacyjnej szkoły.

Nieprawdą jest, jakoby kryzys edukacji wynikał z braku odpowiedniego zasobu informacji u młodych ludzi – informacji mają oni wystarczająco dużo. Nie zwalczymy kryzysu poprzez manipulowanie programami czy poprzez zmiany w organizacji pracy. Nieprawdą jest również, że młodzi ludzie dzisiaj nie potrafią się komunikować czy adaptować do zastanego porządku. Prawda jest taka,

że kryzys szkoły pojawia się tam, gdzie widać kryzys idei obywatelstwa, brak społecznej i historycznej świadomości, a nierówności i niesprawiedliwość są ignorowane. Kryzys edukacji jest widoczny tam, gdzie załamują się podstawowe wartości demokratyczne [Aronowitz, Giroux, 1991]. Szkoła funkcjonuje w pewnej rzeczywistości i nie jest w stanie tej rzeczywistości przeskoczyć, działać inaczej, niż zakłada kulturowe „oprogramowanie”. Jeżeli bezpośrednie otoczenie również ignoruje zmiany cywilizacyjne, szkoła będzie miała ogromne trudności w wywiązaniu się z zadań, jakie przed nią stawiam: zaprzestanie odtwarzania rzeczywistości i aktywne włączenie się w proces jej (rzeczywistości) projektowania zgodnie z naszymi marzeniami i potrzebami. Apeluję do wszystkich, którzy działają w systemie edukacyjnym, o refleksję i podjęcie koniecznych działań, które jednak nie skupią się wyłącznie na szkole – programów reform zmuszających do pracy wyłącznie nauczycieli mieliśmy już sporo i niestety nie należą one do wielkich sukcesów. Kolejna próba powinna zaangażować całe społeczeństwo, a właściwie społeczności, w których szkoły funkcjonują i z którymi współdziałają.

Wady genetyczne systemu

W wielu krajach systemy szkolne (i szkoły) funkcjonują wadliwie z powodu przynajmniej jednego z dwóch podstawowych błędów: przyjęcia błędnego paradygmatu szkoły lub fatalnej organizacji jej pracy wynikającej najczęściej z błędu pierwszego. Grzechem największym jest błędna polityka oświatowa, która zamiast służyć rozwojowi – przeszkadza. W sytuacji, gdy na całym świecie są podejmowane strategiczne inicjatywy na rzecz projektowania nowej architektury szkolnictwa, my toczymy nieistotne spory (o kanon lektur lub o ocenę z religii na świadectwie). Nie ma wizji, nie ma dokumentów inspirujących dyskusję, nie ma prowokacyjnych (lub oczywistych) pomysłów na przyszłość polskiej szkoły. Z jednej strony mamy do czynienia z arogancją i ignorancją polityków, z drugiej – z globalnymi procesami, z którymi nie wiadomo, jak sobie poradzić.

Niestety przemiany społeczne, globalizacja czy rewolucja technologiczna prowadzą do pojawiania się zagrożeń, których skutki już odczuwamy. Przedsiębiorstwa, organizacje i szkoły muszą być na to przygotowane, a niestety nie mogą liczyć na wsparcie ze strony aparatu administracyjnego. Błędna polityka oświatowa prowadzi na przykład do oczekiwania coraz lepszej jakości edukacji w sytuacji, w której proponowane są inicjatywy obcinania kosztów. Ta niebezpieczna tendencja związana z próbami przenoszenia doświadczeń prywatnych firm, dotyczących działań podejmowanych dla zapewnienia efektywności i zysków, często staje w konflikcie z systemem wartości obecnym oficjalnie w sferze publicznej.

Polska transformacja polityczna i zmiany na całym świecie prowadzą do coraz większej decentralizacji, a nawet defragmentaryzacji. Instytucje funkcjonujące w takiej sfragmentaryzowanej rzeczywistości potrzebują wsparcia w podejmo-

wanych działaniach, a nie kontroli, potrzebują systemu monitorowania i informacji w celu podejmowania jak najlepszych decyzji, a nie tworzenia rankingów, potrzebują wreszcie pomocy w samoocenie dla rozwoju, a nie dla zdobywania danych statystycznych. Niestety podejmowane są wciąż inicjatywy modernizacji i racjonalizacji struktur całkowicie nieefektywnych. Próba podtrzymywania przestarzałego sposobu zarządzania tym systemem, jego kontrolowania, monitorowania i sterowania, za pomocą centralnego urzędu wraz z rozdętym systemem przedstawicielstw regionalnych, z jakże niekompetentnymi często urzędnikami, to właśnie przykład braku wizji rozwoju edukacji [Mazurkiewicz, 2004].

Innym problemem związanym z brakiem odpowiedniej polityki oświatowej i utrzymywaniem struktur administracyjno-biurokratycznych zamiast inwestowania w system wsparcia merytorycznego jest trwanie w przeświadczeniu, że można stworzyć algorytm albo schemat działania, który będzie dobry dla wszystkich. Powoduje to podtrzymywanie masowości i standaryzacji szkolnictwa w indywidualizującym się świecie. Masowość się nie opłaca, masowość jest niehigieniczna, jest sprzeczna z humanistycznym podejściem do rozwoju człowieka i nieadekwatna do współczesnego rynku pracy. Nie potrzebujemy tysięcy robotników zdolnych do wykonywania tej samej czynności przez kilka lub kilkanaście godzin. Potrzebujemy krótkich serii, projektów edukacyjnych dostosowanych do potrzeb danej społeczności, nauczycieli zdolnych ocenić te potrzeby i przystosować do nich swoją ofertę [Mazurkiewicz, 2009, s. 156]. Zespoły nauczycieli powinny się szkolić w tym, jak oceniać potrzeby swoich uczniów i dorosłych w danej społeczności, jak planować działania, jak je przeprowadzać, a potem modyfikować.

Wadą polskiej szkoły jest utrwalane przez nią przekonanie, że uczenie się kończy się wraz z ukończeniem szkoły. Trzeba wyjaśniać i przygotowywać do uczenia się przez całe życie (*life-long learning*). Jednym ze zjawisk powodujących potężne frustracje jest niepewność pracy i ciągłe jej poszukiwania. W przeszłości zatrudnienie w fabryce Forda lub Renault dawało niemal pewność, że całe życie zawodowe spędzi się w jednym miejscu, dziś to mało prawdopodobne [Bauman, 2006]. Musimy się nauczyć, jak się uczyć, jak zmieniać profesję, jak podnosić kwalifikacje. Dotychczas dorośli uczyli się, gdy chciał tego pracodawca. Konieczne jest zbudowanie kultury uczenia się bez przymusu, i to nie tylko dla celów zawodowych. W Szwecji na dziewięć milionów mieszkańców 2,8 miliona bierze udział w popularnych tam kółkach kształceniowych (*study circles*). Ile osób dorosłych uczy się w Polsce? To zadanie systemu edukacyjnego – tworzyć możliwości rozwoju i ciągłego uczenia się dorosłym. Promować, zachęcać, uświadamiać. Coraz więcej bezrobotnych nie będzie w stanie podjąć pracy, która będzie im oferowana z jednej prostej przyczyny – nie będą w stanie się do niej przyuczyć.

Szkoła potrzebuje odpowiedzialnych profesjonalistów, fachowców. W Polsce nowoczesne szkoły buduje się poprzez ograniczanie autonomii nauczycieli. Zadziwiający jest brak zaufania władz oświatowych do nauczycieli. Zamiast inwestować w tę najważniejszą grupę zawodową, kontroluje się ją z podziwu godną zaciętością. Zamiast wspierać tworzenie profesjonalnej kultury w szkołach,

grupową refleksję, rozwój zawodowy, różne formy doskonalenia nauczycieli poprzez współpracę i wymianę doświadczeń, zmusza się ich do pisania raportów, tworzenia dokumentacji i sprawozdań. Kto, jeśli nie nauczyciele z danej miejscowości czy wsi, znający uczniów i rodziców, ma wiedzieć, czego i jak uczyć? Urzędnicy ministerstwa? Tylko poprzez olbrzymie wsparcie nauczycieli i uczynienie z nich fachowców w dziedzinie nauczania możemy dokonać cywilizacyjnego skoku w szkołach. Na razie jednak obserwujemy raczej odwrotną tendencję – chociaż oficjalnie deklaruje się konieczność budowy zaufania i wspierania indywidualnych talentów, to nie zamierza się zaniechać polityki niskiego zaufania – kontroli i karania [Mazurkiewicz, 2009, s. 156]. Coraz większe napięcie wynika z konfliktu między zachęcaniem do brania spraw w swoje ręce, do poczucia profesjonalizmu i odpowiedzialności za proces kształcenia a silnymi oczekiwaniami względem wyników szkół w różnych oficjalnych i formalnych metodach ewaluacji [Bottery, 2004, s. 52–53]. Tradycyjne wizytacje to przykład takiego działania, które służy wyłącznie podkreślaniu hierarchii w strukturze władzy.

W większości szkół nauczyciele borykają się z zadaniami codzienności, z problemami do rozwiązania „na wczoraj”. Tego rodzaju perspektywa nie ułatwia autentycznego zaangażowania w zmianę przynoszącą nadzieję na konstruktywne i kreatywne rozwiązywanie spraw najważniejszych. Dodatkowo nauczyciele są poddawani presji interesów politycznych samorządów, ministerstwa, nadzoru pedagogicznego i oczywiście samych szkół, zmuszonych do funkcjonowania w świecie, w którym coraz ważniejsza jest umiejętność konkurencyjności (także szkołami). Takie uwarunkowania prowadzą do powstawania sprzeczności, z którymi trudno sobie poradzić. Wokół wszyscy zachęcają nauczycieli do innowacji i myślenia perspektywicznego, ale w dalszym ciągu takie postępowanie jest związane z poważnym ryzykiem poddania się zewnętrznej ocenie na podstawie natychmiastowych rezultatów. Zachęca się do samooceny, ale narzuca zewnętrzne standardy działania. Promuje pracę w zespołach, ale nauczycieli ocenia i wynagradza się głównie za osiągnięcia indywidualne [Mazurkiewicz, 2005].

Bardzo niepokojącym sygnałem jest silny opór przed zmianami organizacyjnymi szkoły [Putkiewicz, Siellawa-Kolbowska, Wiłkomirska, Zahorska, 1999]. Można też zauważyć właściwie całkowity brak świadomości tego, jak bardzo proces nauczania i uczenia się jest zdeterminowany przez sposób pracy szkoły, a przecież boleśnie wyraźnie widać, jak organizacja procesu kształcenia utrudnia uczenie się. Należy ogłosić koniec systemu klasowo-lekcyjnego, koniec uczenia się jednego przedmiotu przez 45 minut, aby przez następną lekcję uczyć się czegoś zupełnie innego. To niezgodne z naszą wiedzą o tym, jak działa ludzki mózg i o tym, jak się uczymy. To sprzeczne z fizjologią oraz zupełnie nieprzystające do płynnej, interdyscyplinarnej rzeczywistości. Nowoczesne sposoby nauczania wykorzystują uczenie się we współpracy, samodzielność poszukiwań, stawianie pytań, wiązanie tego, czego się dowiadujemy, z tym, co już wiedzieliśmy – konstruowanie wiedzy. Wśród metod umożliwiających takie uczenie wymieniamy metodę projektu, gdzie uczenie się zachodzi w grupie, z wykorzystaniem zasobów lokalnych, samodzielnie poszukuje się informacji, planowane są działania

i prezentacje. Niestety tradycyjny sposób oceniania i mierzenia postępów oraz organizacja pracy szkoły uniemożliwiają lub przynajmniej utrudniają stosowanie takich metod. W programie Orange dla Ziemi stowarzyszenie Ekspedycja w Głęb Kultury² pracowało z setką szkół nad wykorzystaniem metody projektu w procesie edukacyjnym. W większości szkół program realizowano po lekcjach, w czasie wolnym, bez dodatkowego wynagrodzenia. Nauczyciele i uczniowie uznali program za wystarczająco interesujący, aby się weń zaangażować bez odgórnego zachęty, ale jednocześnie stwierdzili, że nie mają możliwości realizować tych zadań podczas lekcji. Atrakcyjny program dał im dużo satysfakcji, ale nie zmienił niczego w funkcjonowaniu szkoły [Mazurkiewicz, Łuczyński, 2007].

Wiąże się to w pewnym stopniu z innym zagadnieniem – podejściem do demokratyzacji szkoły. Wiele osób odpowiedzialnych za szkolnictwo opowiada się za szczątkową demokracją jako pomysłem na budowanie relacji i przygotowywanie uczniów do współpracy. Niestety wciąż większość dorosłych, a nawet większość pedagogów traktuje młodych ludzi jak niepełnowartościowy produkt. Szkoła widzi uczniów jako osoby z deficytem, który należy uzupełnić. Dopiero po kuracji w szkole stają się pełnoprawnymi obywatelami, dopiero po uzupełnieniu braków mają prawo się wypowiadać. Szkoła, jak można czasami usłyszeć, to zbyt ważna sprawa, abyśmy mogli pozwolić sobie na demokrację. Decyzje o szkole podejmować mogą tylko eksperci, ci, którzy wiedzą lepiej. Uczniowie mogą podejmować decyzje o dyskotecie albo o miejscu na klasową wycieczkę, wszystkie inne decyzje należą do nauczycieli. Jak szkoła ma uczyć odpowiedzialności, skoro ubezwłasnowolnia uczniów, skoro nie daje im poczuć smaku odpowiedzialności? Świat, zarówno ten globalny, jak i lokalny, staje się coraz bardziej zróżnicowany, wielokolorowy i wielokulturowy. Otwartość, gotowość do współpracy, umiejętność zrozumienia innych systemów wartości, ale też świadomość własnych priorytetów, poczucie autonomii i chęć wzięcia odpowiedzialności za siebie i innych to cechy, które kształtuje nowoczesna szkoła, a tego nie można uczyć bez partnerstwa i podmiotowości. To relacje uczeń – nauczyciel determinują ich (uczniów) wyobrażenie o świecie, innych ludziach i o sobie. Przetrwanie ludzkości (w dobrej kondycji) zależy od tego, czy uda nam się dokonać przemiany współczesnego podzielonego społeczeństwa w jedną globalną społeczność [Jackins, 1990]. Na nic zdadzą się nawet najbardziej spektakularne sukcesy technologiczne, jeżeli nie uda się zmienić sposobu myślenia i priorytetów ludzkości.

„Nowe” zadania szkoły i systemu

Pierwszym zadaniem szkoły powinna być pomoc każdej osobie, każdemu uczniowi i uczennicy w procesie przezwyciężania naturalnych przeszkód i uwarunkowań, w jakich żyją. Nauka powinna być doświadczeniem transcendentnym,

² Więcej na www.orangedlaziemi.pl

otwierającym oczy na możliwości i świat, a szkoła – instytucją wspierającą indywidualny rozwój, zgodnie z ideą sprawiedliwości. Szkoła może być kliniką demokracji, gdzie uczniowie współdecydują, uczą się odpowiedzialności i nabywają postawy obywatelskie.

Drugim zadaniem szkoły bezpośrednio związanym z rozwojem indywidualnym uczniów i rozwojem społeczeństwa obywatelskiego jest tworzenie kultury dialogu – wspieranie uczniów w kształtowaniu otwartej, ale przede wszystkim aktywnej postawy wobec świata, wyrażającej się gotowością do negocjacji i współdziałania w grupie.

Kultura dialogu wymaga specyficznego nastawienia uczestników i z tym jest związane trzecie główne zadanie, czyli budowanie atmosfery ciągłego uczenia się, zarówno organizacyjnego, jak i indywidualnego. Uczenie się musi dotyczyć wszystkich członków szkolnej społeczności, więc także nauczycieli. W nowej, odpowiedzialnej szkole łączą się dwa pojęcia: wspólnota i uczenie się – ucząca się wspólnota, ucząca się społeczność. Nastawienie na uczenie się, nastawienie na przyszłość ułatwia budowę organizacji uczącej się, społeczeństwa wiedzy i postaw zapewniających uczenie się przez całe życie.

Aby umożliwić szkole realizację tych głównych zadań, należy działać z dwóch kierunków: zmienić architekturę i organizację pracy systemu oświatowego (sposób zarządzania w skali makro) oraz zmienić sposób uczenia (zmienić sposób zarządzania w skali mikro – jednej szkoły). Konieczne jest zbudowanie nowoczesnej i efektywnej administracji centralnej, potrzebnej zwłaszcza przy formułowaniu celów, określaniu priorytetów oraz rozliczaniu szkół. Proces decentralizacji, który zachodzi na całym świecie, to proces mający pozytywny wpływ na zarządzanie szkołami i dostosowywanie ich działań do potrzeb ludzi, ale aby jeszcze bardziej wesprzeć szkoły w tym procesie, konieczna jest instytucja koordynująca działania lokalne i wyznaczająca wspólny kierunek. Ważne jest jednak zwiększenie autonomii szkół tak, by zapewnić odzwierciedlanie zarówno tendencji globalnych i ogólnokrajowych, jak i lokalnych potrzeb. W tym celu należy zapewnić udział rodziców i społeczności lokalnych w pracy szkoły i planowaniu lokalnej polityki oświatowej.

Poważnej refleksji wymaga również podejście szkoły i nauczycieli do nauczania. Zgadzam się z koncepcją Freirego, który udowodnił, iż proces nauczania to nie transfer informacji, ale proces konstruowania wiedzy. Aby wiedzieć, jak uczyć, należy się zastanowić, w jaki sposób tworzyć sytuacje umożliwiające tworzenie wiedzy. Każdy nauczyciel, wchodząc do klasy, musi być otwarty na nowe pomysły i idee, skłonny do odpowiadania na pytania i gotowy do „interakcji z ciekawością” uczniów [Freire, 2001, s. 49]. Nie jest to możliwe, gdy sam nie może decydować o tym, jak zorganizuje ten proces, a system klasowo-lekcyjny uniemożliwia wprowadzanie innowacji w szkole. Należy stworzyć szkołę, która pomaga ludziom porozumiewać się z sobą dla lepszego nauczania i uczenia się. Do tego niezbędne jest krytyczne myślenie i dialog.

Václav Havel uważa, że jedynym ratunkiem dla naszego świata jesteśmy my i tylko dzięki naszej zdolności do refleksji i poczuciu odpowiedzialności możemy dokonać zmiany. Ta zmiana to ogólnoswiatowa rewolucja ludzkiej

świadomości. Bez niej nic nie uratuje nas od katastrofy, do której nieuchronnie zmierzamy [Palmer, 1998, s. 20]. W nowej wizji jest też miejsce dla myślenia o nauczycielach i dyrektorach, którzy zamiast technikami czy urzędnikami stosującymi bezmyślnie wystandaryzowane działania, powinni się stać kreatywnymi badaczami, rozwiązującymi problemy, wykorzystującymi adekwatne do kontekstu i systemu wartości rozwiązania tworzone przez nich w procesie badania i refleksji nad własną praktyką [Stringer, 1999].

Zarządzanie edukacyjne jako antidotum

W zarządzaniu szkołą i całym systemem oświatowym chodzi przede wszystkim o to, aby zapewnić nauczycielom jak najlepsze warunki uczenia [Fazzaro, Walter, McKerow, 1994]. Zarządzający oświatą muszą zapewnić możliwość nauczania. Poza technicznymi i menedżerskimi czynnościami dyrektorzy szkół angażują się w konstruowanie znaczenia terminów „wiedza” i „edukacja”, współkreują i współdecydują o kształcie procesu nauczania. Pytania: co jest wiedzą? jak zorganizować proces przekazywania wiedzy? jak kontrolować to, co się dzieje w szkole?, to często nieuświadomiana codzienność edukacyjnych liderów. A przecież ostatecznie odpowiedzi te są udzielane i decyzje są podejmowane w szkołach. To właśnie szkolne rozwiązania determinują końcowy rezultat – sposób kształcenia. Myślenie o zarządzaniu oświatą tylko w kategoriach wiedzy technicznej na temat tego, jak kierować ludzkim zespołem i zapewniać konieczne zasoby do wykonania zadania, jest podejściem błędnym. Konieczna jest znacząca przemiana w myśleniu o roli liderów edukacyjnych.

Jeszcze nie wszystkie symptomy zostały prawidłowo zrozumiane i nie podjęto odpowiednich decyzji dających większe uprawnienia dyrektorom, ale nadchodzi moment, w którym to właśnie oni będą zmuszeni do radykalnego przemyślenia swojej roli w procesie zarządzania. Warunki istnienia i działania organizacji (szkoły) uczącej się są ściśle związane z nowymi zadaniami dyrektora szkoły: posiadanie wizji, która daje szansę „wszystkim innym wizjom” na zaistnienie, inwestycja w rozwój pracowników prowadzący do kreatywnego działania w pracy, zespołowe uczenie się, otwarty dialog i współpraca, unikanie nawyków i rutyny oraz demaskowanie stereotypów i myślenie systemowe [Senge *et al.*, 2000] są wyzwaniem nie do pokonania przez osoby, które definiują swoją powinność jako wywiązywanie się z obowiązków biurokratycznych. Dyrektorzy muszą przestać się koncentrować na zadaniu „bycia dobrym urzędnikiem”. Powinni się stać niezależnymi liderami, zdolnymi kreować środowisko pracy i nauki w sposób, który odpowiada potrzebom dzisiejszych społeczeństw.

Nowe czasy i nowe warunki wymagają całkowicie nowego podejścia i nowych sposobów działania (i kierowania). Przywództwo definiuje się jako proces wpływania na innych po to, aby wspólnie osiągać uzgodnione cele organizacji [Alston, 2002, s. 2] – to proces, poprzez który podejmuje się działania, kreuje sytuacje determinujące inicjatywy organizacyjne, uprawnia innych do przejścia

inicjatywy, modeluje relacje między ludźmi. To także funkcja, jaką pełni się w grupie, która bez grupy nie istnieje. Naprawdę można ją zrozumieć wyłącznie w kontekście relacyjnym, w konkretnej grze między ludźmi, otoczeniem szkolnym, klimatem działania, szkolną kulturą i całą społecznością. Jednocześnie, zarówno teoretyczne rozważania, jak i praktyczne wymagania wobec dyrektorów szkół przynoszą tyle nieporozumień, że dzisiejsi liderzy szkół czują się zagubieni i rozpaczliwie potrzebują pomocy (choć może nie ośmielią się tego głośno powiedzieć) [Fredericks, 1992]. Zmieniające się wymagania, pojawiające się nowe problemy społeczne i wychowawcze, zwiększające się oczekiwania w zakresie rezultatów nauczania przyczyniają się do zasadniczej zmiany charakteru pracy liderów edukacyjnych – szefów placówek oświatowych. Zmiany w szkolnictwie muszą pociągnąć za sobą rekonstrukcję, ponowne wymyślenie, koncepcji kierowania szkołą i roli dyrektora, jako warunek sukcesu uczących się w niej dzieci. Właściwie mowa tu raczej o tworzeniu od podstaw teorii i modelu przewodzenia szkole. Jednym z warunków uruchomienia tego procesu jest uwolnienie sposobu myślenia od przyzwyczajęń i nawyków. Pragnienie posiadania kontroli, potrzeba przewidywalności, standaryzacja, hasła w rodzaju „szybciej to lepiej” to myślowe kotwice uniemożliwiające zasadniczą ewolucję systemu, w którym funkcjonujemy [Senge *et al.*, 2005, s. 9].

Jak zmieniać rzeczywistość we własnej szkole? Po pierwsze, przyjąć odpowiednią postawę wobec siebie, świata i innych ludzi. Ważne są otwartość, gotowość do pomagania sobie i innym. Gotowość do dbania o swoich nauczycieli i uczniów daje nam podstawę do budowania relacji i klimatu, które wesprą efektywną współpracę całego zespołu. Szkolni liderzy odpowiadają za samopoczucie, postawę poszukiwania, chęć poznawania świata przez uczniów i nauczycieli, za radość jaką przynosi proces uczenia się i rozwoju. Konieczne jest tu przyjęcie postawy „otwartego i krytycznego badacza”. Dyrektor profesjonalista czy też naczelnik oświaty autentycznie wspierający szkoły, którymi zarządza, znają najnowsze badania na temat istotnych problemów oświatowych, biorą udział w profesjonalnym dyskursie, uczestniczą w pracach różnych grup i sieci obecnych w obszarach związanych z edukacją. Są świadomi, nieustannie analizują potrzeby lokalnej społeczności oraz są zaangażowani w badania własnego działania (*action research*). W ten sposób liderzy oświatowi mogą wyrobić w sobie nawyk samopoznania i refleksji, które są istotnym elementem uczenia się zarówno indywidualnego, jak i organizacyjnego. Jednym z najważniejszych etapów uczenia się liderów jest odkrywanie własnych założeń na temat oświaty i teorii stosowanych do wyjaśniania dylematów, rozwiązywania problemów i codziennego rozumienia rzeczywistości.

Po drugie, uczyć się bycia liderem³. Lider, który jest zdolny do stworzenia organizacji uczącej się, odpowiedzialnej za świat, społeczeństwo i jednostki, wraz

³ Przywództwo i liderowanie – te dwa słowa są często stosowane zamiennie, niosą jednak trochę inne znaczenia. Czasami można zauważyć przekonanie, że przywódca kieruje ludźmi, ponieważ jest silny, ma wizję działania, wie, w jaki sposób motywować innych – jest wodzem, bo jest najsilniejszy i najlepszy. Lider kieruje ludźmi, ponieważ pomaga im lepiej współpracować i pracować, wyzwala

liwej na potrzeby środowiska i zdolnej do zrównoważonego rozwoju, to osoba, która jest w stanie pozbyć się lęku, otwarta na wyzwania i posiadająca wizję własnego działania. Jakże trudno przebudować wszechobecną kulturę strachu, skomplikowaną strukturę hierarchiczności, która za główny cel ma kultywowanie rzeczywistości, reprodukcję wartości i procesów, zapewnienie utrzymania stanu faktycznego. Trzeba się uczyć, jak tworzyć warunki, w których ludzie chcą się porozumieć i współpracować, a nie podejmować gry prowadzące do przekupstwa lub zastraszania współpracowników. Przywództwo, do którego nawołuję, jest w pewnym sensie służebne. Lider we społecznej uczącej się szkole to ktoś taki jak projektant, pomocnik lub po prostu nauczyciel, ktoś o nowych umiejętnościach, rozumiejący doskonale swoją rolę i świat, ktoś, kto pomaga innym rozwijać się i uczyć.

Zakończenie

Jak zarządzać, aby taka zmiana była możliwa? Przede wszystkim pielęgnować kulturę, która uniemożliwia pojawienie się strachu. Strach to czynnik destrukcyjny. W grupie, której członkowie nie mają poczucia bezpieczeństwa, kolektywne działanie jest prawie niemożliwe. Wtedy odwołujemy się do nawyków i rytuałów, wychodząc z założenia, że nie będzie się o nic oskarżanym, jeżeli zrobi się coś tak, „jak to się robi”. Takie działanie nie daje szans na jakościową zmianę czy oryginalne rozwiązania. Dlatego warto powtarzać, że warunkiem sprawnego zarządzania szkołą jest osiągnięcie pełnej wiedzy na temat własnych przekonań i wartości oraz zbudowanie poczucia własnej wartości. Świadomość własnych zasobów i celów pozwala uniknąć obawy przed „zdemaskowaniem”, przed konfrontacją. Pozwala na zmianę sytuacji konfliktowej w sytuację dialogu. Nie można kierować innymi, nie znając siebie, nie będąc sobą, nie akceptując siebie i bez świadomości tego, co się chce osiągnąć. Jeżeli nie wiemy, kim jesteśmy i po co pracujemy, trudno będzie zbudować „nową” szkołę. Jeżeli myślimy tylko o najbliższych zadaniach do wykonania, mamy małe szanse na przekształcenie swojej szkoły w szkołę nowoczesną, wrażliwą, otwartą na potrzeby uczniów. Zbyt często obserwuje się tendencję do koncentracji na szczegółach. Wiedza i umiejętności operacyjne są istotne do tego momentu, w którym ich brak utrudnia pracę, ale skupianie się wyłącznie na procedurach i technice pracy dyrektora wpływa na cel pracy szkoły – traci się go z oczu [Palmer, 1998]. Niestety dyrektorzy, obarczani wymaganiami i zadaniami administracyjnymi całkowicie absorbującymi ich uwagę, planują swój dzień i sposób wykorzystania czasu adekwatnie do wymagań zewnętrznej administracji i władzy, a nie do potrzeb nauczycieli i uczniów. To wymaga zasadniczej zmiany.

ich potencjał – jest silny siłą swoich ludzi. Czasami różnicę trudno zauważyć, więc stosujemy je zamiennie (co ja też tu robię), ale warto pamiętać o tych możliwych interpretacjach.

Zadaniem nowoczesnego lidera oświatowego jest tworzenie autentycznych sytuacji uczących i zmiana paradygmatu działania szkoły. Liderzy muszą odpowiedzieć na wyzwanie, organizując w szkole proces negocjowania własnych teorii i akceptowanej przez szkolną społeczność ideologii, która będzie legitymizować jej działanie [Sidorkin, 2005, s. 74].

Bibliografia

- Alston J.A. (2002), *Multi-Leadership in Urban Schools. Shifting Paradigms for Administration and Supervision in the New Millennium*, University Press of America, Inc., New York–Oxford.
- Aronowitz S., Giroux H.A. (1991), *Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, London.
- Bauman Z. (2004), *Życie na przemieszaniu*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bottery M. (2004), *The Challenge of Educational Leadership. Values in a Globalized Age*, Paul Chapman Publishing, London.
- Drucker P. (1993), *Post-capitalist Society*, HarperCollins, New York.
- Fazzaro C.J., Walter J.E., McKerow K.K. (1994), *Education Administration in a Postmodern Society: Implications for Moral Practice*, [w:] S.J. Maxcy (ed.), *Postmodern School leadership. Meeting the Crisis in Educational Administration*, Westport, Connecticut, London, Praeger, s. 85–95.
- Fredericks J. (1992), *Ongoing Principal Development: The Route to Restructuring Urban Schools*, „Education and Urban Society”, 25, s. 57–70.
- Freire P. (2001), *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boulder, New York–Oxford 2001.
- Hargreaves A. (2003), *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*, Teachers College Press, Philadelphia.
- Jackins H. (1990), *Logical Thinking About a Future Society*, Rational Island Publishers, Seattle.
- Marx G. (2006), *Future-Focused Leadership. Preparing Schools, Students, and Communities for Tomorrow Realities*, ASCD, Alexandria, VA.
- Mazurkiewicz G. (2004), *Strategy and Quality in Education*, [w:] P. Rado (ed.), *Decentralization and the Governance of Education. The State of Education Systems in Bosnia and Herzegovina, Poland and Romania*, Open Society Institute Local Government and Public Service Initiative, LGI Fellowship Series, Budapest.
- Mazurkiewicz G. (2005), *Szkoła Ucząca Się jako sposób na nowoczesną oświatę*, „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik Kadry Kierowniczej”, 6 (138).
- Mazurkiewicz G. (2009), *Zarządzanie szkołą w zmieniającej się rzeczywistości*, [w:] P. Górski (red.), *Humanistyka i zarządzanie. W poszukiwaniu problemów badawczych i inspiracji metodologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mazurkiewicz G., Łuczyński J. (2007), *Ewaluacja programu Orange Dla Ziemi*, [w:] G. Mazurkiewicz, S. Żmijewska-Kwiręg (red.), *Szkoła dla rozwoju*, Ekspedycja w Głęb Kultury, Warszawa–Zabrze.
- Palmer P.J. (1998), *The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teachers' Life*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

- Putkiewicz E., Siellawa-Kolbowska K.E., Wilkomirska A., Zahorska M. (1999), *Nauczyciele wobec reformy edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Senge P., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A. (2000), *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York.
- Senge P., Scharmer C.O., Jaworski J., Flowers B.S. (2005), *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*, SOL Currency Doubleday, New York.
- Sidorkin A. (2005), *Chayanov's Rule and School Reform*, [w:] *Ohio Valley Philosophy of Education Society*, s. 67–75.
- Stringer E.T. (1999), *Action Research*, Sage Publications, Thousand Oaks–London–New Delhi.
- Thurrow L.C. (1996), *Przyszłość kapitalizmu. Jak dzisiejsze siły ekonomiczne kształtują świat jutra*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.